

小学校国語科教科書における 民話教材についての考察

深 川 明 子

一 読み方教材の中における民話教材の位置 —古典教育からの照射—

1 古典教育との関連から

民話とは、文字通り民衆によって長い間語り伝えられてきた話である。そこには、私達祖先の生活や物の見方、考え方、感じ方などが如実に物語られており、私達のかげがえのない文化遺産である。その意味では、謂ゆる古典と同じと見なす事も出来、従って、民話教材による読み方教育は、古典教育の機能と重複することにもなるのである。つまり、文化遺産を理解し、享受することによって、明日の私達の生き方の指標をそこに学ぶ点に於いて、また、そこに具体的に表現されている私達の祖先の生き方に共感と感動を覚えることによって、日本人としての民族的意識が自然に涵養される点において共通点を持つと言える。

しかし、民話が、全く古典と合致するものでないことは、いうまでもない。最大の相違点は、民話が、いまなお語り伝えられている口承文芸であることであろう。勿論、古典の中には、かつては口承文芸であったものも数多くある。しかし、それが採集され、文字化された時点において、口承文芸としての機能を喪失した。つまり、口承文芸の場合には、時代の相違から生ずる生活様式や思想が直接作品に反映して、絶えず揺れながら存在するのに対し、記載されたものは、原則として採集時の原型のまま今日まで伝承され、その伝承過程において作品の中に世相が反映することはあり得ない。その意

味で、現在もなお口承文芸であるものとは本質的にその性格を異にする。

そのことを、今少しく民話に限定して述べてみよう。民話を語るとき、語り手の主観的意図が反映して、話の筋や語り方に自然とアクセントが出来る。それは、語り手の個性や思想から必然的に生ずるものであり、それが口承文芸の持つ特徴でもある。つまり、語り手がこの世の中に生きていて、今何を大切にし、何を語り伝えていく必要があるかを思う時、語りの中に自然と語り手の主観＝人生観が投影するのは、当然のことであろう。従って、それを聞く人々も、民話を単に過去の文化遺産として、静的に捉えるのではなく、まさに、自分自身もその渦中であって、常に自分の問題として問い直されているという姿勢で受けとめるだろう。そして、その過程の中で次の語り手としての自覚が涵養され、文芸の継承者としての認識が育つのである。

民話が口承文芸であるという性格から、上述したことが原則的にはいえると思うのだが、残念ながら、学校で教材として扱う民話は、直接の語りではなく、再話されたものである。従って、授業上では、物語文の一種として扱うことになり、民話の内容的性格＝文化遺産という観点から、古典教育の一環として位置づけられることになるが、しかし、なお、その場合においても、古典との相違は、私達に直接働きかける強さの程度にあると言えよう。勿論、古典も、私達の生活に何らかの形で生きて働きかける要素を持っている。だが、民話は、現在もなお、

語り継がれているという性質の中に、現代に生きる私達の問題を、現在進行形の形で提起し、私達に生々しい臨場感をもって迫ってくる側面を持つ。前述した民話の口承文芸としての特性が、再話という物語文になっても、全く喪失してしまうわけではないのである。

以上、民話教材と古典教材は、内容的にも必ずしも一致するわけではないが、なおかつ、国語教育の中で占める意義としては、国民の長い歴史が、直接そこに反映しているものとしての共通点を持つ。従って、古典と民話の機能や内容の相違を認識した上で、あえて、古典教育の一環として、間接的にその一部を構成するという立場から民話教材を位置づけてみたいと思うのである。

古典教育については、現在のところ、小・中・高校での一貫性が問題にされつつも、実践の場で、具体的に検討されることが少なく、問題は山積したままの状態である。私達も、かつて

は中・高の古典教育を一貫した視野で考察すべく、問題を提起したことがあったが^(注1)、その考察は必ずしも充分であったとはいえない。昨年は、中学校の指導要領の改訂があり、中学校の古典教育では、高校との関連を意識して、中学校における完結教育的側面を緩和している。従って、中・高の一貫した古典教育の体系化は、急務であり、中学校においては、更に、従来の教材に囚われない古典教材の発展が大きな課題であるといえよう。本稿では、小学校に於ける民話教材の読み方指導が、中・高の古典教育に大局的には連なることを意識して、民話教材をその導入段階として位置づけてはいかかかと提案するのである。

ところで、現在使用されている小学校の教科書では、民話教材がどの程度採択されているのであろうか。表1は、小学校教科書に出ている民話及び、それに関連する教材の一覧表である。

(表1)

	民話(昔話・伝説), それに類するもの		外国民話	古典	創作民話
	民話としての扱い	民話以外の扱い			
一 年	おむすびころりん (T・G) きんたろう (G) おにども山からもう出るな (K) うらしまたろう (K) てんぐとおひゃくしょう (N) いっすんぼうし (N) ゆきのふる日 (N) わらしべちょうじゃ (N)		おおきなかぶ (G, K, M, N)		ふしぎなたけのこ (G)
二 年	かさこじぞう (G, K, M, T)	わらしべちょうじゃ (K)	ひしゃく星 (K) スーホの白い馬 (M) あかりの花 (N)		半日村 (G)
三 年	石あげまつり (G) 力太郎 (M) やまんばのにしき (N) 山なし取り (T)	「かぐやひめ」を読んで (N) 夕鶴 (K)	「九人の兄弟」のしょうかい (G) ふえをふく岩 (K) おいしいパンはいつできる (K)		
四 年	吉四六話 (M)	夕鶴 (G)	チャンさんのこぎゅう (G) ごちそうをたべた上着 (K) チワンのにしき (T)		八郎 (K) 花さき山 (T)
五 年		木龍うるし (K, M)		二つの面 (G) はかまだれ (K, T)	
六 年		木龍うるし (N)		狂言・ぶす (G, K) 秘曲 (G) 狂言・盆山 (T)	

(G: 学校図書 K: 教育出版 M: 光村図書 N: 日本書籍 T: 東京書籍)

一目で了察出来ることは、民話教材が低学年に集中していることだろう。特に一年生では、

民話に依拠した教材が、各社ともかなり随意に選択され、独自性を示そうとする傾向が窺え

る。民話が民話教材としての意識を明確に示してくるのは二年生に入ってからであるが(一年生でも、「わらしべちょうじゃ」では、「むかしばなしをよみましょう」と書かれており、「おむすびころりん」のてびきには、「いろいろなむかしばなしをよんでみましょう」と民話を意識したことばが散見されるが、全体的傾向ではない。)、それも表に示したようにその数は少ない。また、それも一教材を除いては、三年生で止まっている。

このように、低学年に民話教材が集中している事実の背景には、民話が、単なるお伽噺的「おはなし」としてしか意識されておらず、いわゆる民話の本質を無視した感覚が底流に流れているからではなかろうか。まず、そのような古い認識を一掃する必要があるように思われる。

言うまでもなく、民話は、私達祖先の生活や物の見方、考え方、感じ方を探る財宝であり、それが平易な文章で表現されている点で、稀少価値のある文化遺産である。その意味で、古典教育の一環としての立場から、小学校における教材として最適であると判断したのであった。従って、その本意を生かす為には、もっと教材選定の範囲を広げ、民話の多種多様な面白さを踏まえた教材の発掘が必要であろう。低学年の教材に見られる人間らしいやさしさや善意、また民衆の夢などが語られたものも勿論必要である。しかし、きれいごとばかりでない現実、深い悲しみや怒り、だが、なおかつその中に、溢れるばかりの愛情など、豊かな感情を秘めた民話を巾広い視野で探索する必要がある。私達はともすると子ども達に与える物という観点から、理解しやすく、内容的にも価値のあるものを考えて、あまりにも窮屈な教育的配慮を前面に押し出してしまいがちだが、それを克服して、絶えず、民話が伝承されてきた本質に立ち戻り、民話を総体的に捉える努力をしないと、古典教育としての観点からのみならず、民話教材の持つ意義をも先細りさせてしまう結果になる。

従って、具体的には、古典教育に繋ぐ為に、

是非、高学年の民話教材の発掘が必要だということになるが、たとえ、古典教育を意識しないにしても、上述した理由から、高学年に民話教材を与えることは大きな意義を持っている。そして、民話は、本質的には、むしろ高学年で興味を示すのではなかろうか。物や人物の形象に象徴された意味を発見し、その意義が理解出来るのは高学年になってからであろうし、その民話の本質が理解された時、民話により深い愛着を感じるようになると思うからである。

本稿では、高学年の民話教材として、具体的な教材表を挙げる準備をまだ充分していないが既に、研究の結果纏められたものとしては、『民話と子ども』^(註2)所収の「民話教材表」(井田芳江ほか)がある。このような仕事は、それぞれの立場でなされることを望むものだが、その手がかりとしては、『子どものための1300冊の本一どの本よもうかな?』(日本子どもの本研究会編、風濤社)に、学年別に示された民話リストがある。ただ、単なるリストアップだけでは意味がない。すぐれた教材という共通の財産となる為には、多くの実践によって確められる必要がある。その方面にすぐれた成果を見せている研究としては、前掲書『民話と子ども』に全学年に亘る実践記録があり、また、『民話の教材分析と授業』(西郷竹彦責任編集 明治図書)のような多角的視野に立つ実践的研究などがあるが、なお、今後より多くの実践家によって実証的研究が推進される必要があることを痛感するのである。

2 高学年教材としての「わらしべ長者」

—中学校古典教育との接点を求めて—

ここでは、やや視点を变えて、古典教育の一環として、中学校との関連という面から、「わらしべ長者」を例に述べてみる。

『宇治拾遺物語』の巻第7に、「長谷寺参籠の男利生にあづかる事」という説話がある。謂ゆる「わらしべ長者」の物語であるが、同話に『今昔物語集』巻16第28話や『古本説話集』下58話がある。『今昔物語集』では話の最後が、

「其ノ後ハ、長谷ノ観音ノ御助ケ也ト知テ、常ニ参ケリ。観音ノ靈験ハ此ク難有キ事ヲ示シ給ケルトナム語り伝ヘタルトヤ。」^(註3)となつて、長谷寺観音の靈験説話としての性格を前面に押し出している。従つて、説話としては、うまくやった男の話という性格をやや色濃く出した『宇治拾遺物語』の方に面白味があるといえよう。

ところで、現在、中学校における古典教材には、どのようなものが採択されているのであろうか。説話、民話関係を抜粋してみると次のようである。

(一年)

- ・児のあめくひたること (沙石集) (G社)
- ・黄金の壺 (佐々木喜善「聴耳草紙」) (K社)
- ・保昌と袴垂 (今昔物語集) (K社)
- ・実因僧都の強力 (今昔物語集) (M社)

(二年)

- ・保昌と袴垂 (今昔物語集) (S社)

これを見ると、入門期の古典教材として特に説話が多く採られていることがわかる。また、表1で示したように、小学校において古典に依拠した教材としては、説話と狂言が採られていた。これは、古典教育への導入を多分に意識した教材化だと思うが、兎に角、説話が入門期の古典教材として適切であるとの判断が常識化しているとみてよい。

「わらしべ長者」も『宇治』や『今昔』に収録されている説話であり、従つて、この提案は常識に基づいての意見にすぎない。しかし、何故、『宇治』や『今昔』の現代語訳よりも、民話「わらしべ長者」の方が良いのか、以下その点を具体的に述べてみたい。

ところでその前に、もう一言だけ述べておく。今、私が提案している「わらしべ長者」は『わらしべ長者』^(註4)所収の木下順二氏の再話である。これは、「日本の民話二十二編」とサブタイトルが付いているように、民話として再話されたものだが、文章の内容は『宇治』に極めて近い。むしろ、『宇治』の持っている話の面白味を充分生かし切った再話とさえいえる。

この教材を選んだ理由の一つは、このように、内容的には、ほとんど『宇治』と同一であることにある。民話と古典が融合しており、民話での指導そのものが、内容的には、古典教育にほとんど重なってしまう。小学校においては、このような、中学校の古典教材と融合した民話を発掘することによって、小・中の一貫した古典教育が可能になってくると考えるのである。

さて、本題に返って、「わらしべ長者」の内容を検討しながら、『宇治』^(註5)にも触れ、民話の面白ろさに言及することにしよう。

この民話で、まず興味を惹かれるのは、書き出しの部分における主人公と僧たちの人物形象である。観音様の前で「つぶして」しまった男に対して、寺の僧達の反応は、

「あらァいったい、何もんがあんなことをやるとんだ。朝から見とるが、ものを食っとるようすもない。ああやってつぶしたまんまおられたんでは、そのうちに、うえ死にしてしまうかも知れんぞ。そうするというと、寺をけがされたことになって、わぁ、これはおおごとだわ」

と、言うことで、声を掛け、様子を尋ねる。しかし、男は、観音様にすがるしかないと言うので、

「こりゃどうも、よわったこったぞ。お寺のために、こまったことになりそうだわい。」

と、仕方なく食い物を与えることにする。

この僧達には、表面を取り繕った偽善者ぶったところが全くなく、餓死寸前の浮浪者の男に居着かれて狼狽する様や、寺の為に不都合だという利己的な見地から世話をするなど、余りにも人間の本能剥き出しの赤裸々な姿はユーモラスでさえある。

それに対して、参籠の男は次のように描かれている。

そこで、持ってきてくれるものをみんな食いながら、けっしてお堂の前から動かないで、ねばっておるうちに、やがて二十一日も日がたった。

そして、その満願の夜、観音から叱責と共に、何でも手に触れたものを捨てないで持っておれという託宣があり、寺を追いたてられるのである。

若いしゅうは、びっくりしてはいずりおきて、寺から出て行こうとしたが、ちょっと待て、と思って、いつも食いものをくれておったどの坊さんだかのところへ立ちよって、食うものを食わせてもらって、それから寺を出て行ったところが……

と続く。僧に対する男もなかなかのものである。物語の導入部としてのこの辺り、両者の人間関係を、義理、人情に囚れないからりとしたもの、衣を着せず、究極的な人間の心情をずばりといい切っているところに、却って、爽快な清涼感を出し、興味をそそられる場面である。

ところで、その男の方だが、藁藁に蛇を拘って歩いている時、それを所望される。『宇治』では、それを、「仏の賜びたる物に候へど、かく仰事候へば、参らせ候はん」といって渡す。また、次に、高貴な女房が、喉が乾き、息が絶えそうな状態の時に、持っていた柑子を渡す。ここは、「包みたる柑子を、三つながら取らせたりければ」とある。観音に自分の一切の身を委ね、観音を信じながらも、このように請われれば臨機応変に対応する態度、しかし、その根底には男の優しさを感じさせている。

ところが、木下順二の再話ではやや趣を異にしている。蛇の場面では、「『おい、その、おまえが持つとるもんを、うちの坊ちゃんがほしいといわれるから、さしあげろ』と、どえらいおっかない声で、いうもんだから」、「かんのんさまが、けっしてすてるなど、いわれたもんだが……」と思いながら渡すのである。観音の神託を信じながらも、それに固執しないで離すあたり、『宇治』と同じだが、この方は、強迫されて仕方なく渡すのである。また、柑子の場面では、「みんないよいよ大さわぎをして、こまっておるところを見た若いしゅうは、なんかうまいことがありそうな気がして、ゆっくりと、あゆみよって行った。」そして、その中で、「わざとゆっくりききかえ」す。そして、「『それは、お気のどくなこってすな。……』」といいながら、みかんをそっとさしだしてみたところが、みんな大よろこびで、三つとも、ひったくように取って……」となって、男の優しさと

いうよりしたたか振りが印象づけられている。また、この男に接する供の男も、どなったり、ひったくり取ったり、そこには居丈高な権勢をかさに着た態度がある。この辺り、『宇治』と人物形象に差のみられるところで、民話の方が、冒頭の人物形象の線に沿っているといえよう。

続いて、女の人が息を吹き返し、男に礼の食事を摂らす場面では、

若いしゅうは、食いたいだけ食っておったが、さて、あの三つの大きなみかんが、こんどはなににばけることや、なにしろ、かんのんさまが、計画をたててくださったことであるから、まさかこのごちそうだけということはあるまいと、思っておった。とあり、また、死んだ馬に行き当たる場面では、「この馬は、ひょっとかすると、おれのものになろうちゅうわけで、ころりと死んでくれたのではないかな」と考えていると、「しげんに声が出て、」その馬を手に入れる。

若いしゅうは、やせ男のすがたが、まったく見えんようになるまでながめておったが、さて、ここまでできたなら、もうひとふんばり、という気がして、まず手をごしごと洗ってから、あのかんのんさまのほうへむかって、「どうぞこの馬を、生かしてくださいませんか」と、目をつぶって、何度も何度もいってから、目をあいてみたら、なんと、馬のほうも、目をあいておった。

この場面には、観音様への信仰というより、絶対的な信頼がある。そして、その願い事というのが、何とも手前勝手な要求であり、また、厚かましい態度でもあるところが、ユーモラスである。ただ、ここで注意しておきたいのは、馬に交換する場面が、『宇治』では、「この布の、馬になるべきなめりと思ひて」とあり、木下再話では、前述したように、「しげんに声が出て、」となっている点である。

男は、最初、全く自暴自棄な状態に陥り、自分でどうしようもなくなって、観音様に身を委ねたのであった。そして、その言い分、行動は全く身勝手なものであった。（これは、取りも直さず、他人の事など構っておられぬギリギリに追い詰められた人間の象徴であり、そういう社会における人間の心情や、社会状況が典型的

に描かれているのだが)しかし、自分に運が向いてきたと感ずるや、その運を心から信じ、最大限に生かそうとする積極的意志がみられる。自分の運に対する自信が、余裕ある積極的行動を生み出しているのである。このことが、より端的に表われるのは次の場面である。

翌朝、都へ登る途中、旅立ちの人に会い、馬と交換に田畑を預って欲しいと頼まれたのに対して、「若いしゅうは、わざと、『おれは、ぬのやお金が、ほしいんだがな。なんしろ旅のちゅうで、たんぼなんかあずかって、どうしようもない』と、いってみた。」とある。

ここには、生ま易しくない現実を生き抜かねばならない一人の男の才覚が表われている。生来のしたたかさに、知恵がつき、(いささか悪知恵の感がなきにしもあらずだが)前段で、観音の加護を信ずることなくしては行動出来なかった男が、観音の手を離れ、自力で事を処している姿がある。この所は、『宇治』も同様で、更に『宇治』は最後の駄目押しとして、その年の収穫が、「おのれが分として作りたるは、殊の外多く出で来りければ」と書いている。生きる意欲が充満してきた男の姿が現われている。

以上、簡単ではあるが、『宇治』との比較において木下再話を概観した。最初に記したように、特に差はない。しかしながら、どちらかといえば、木下再話は、男に焦点が合わせられ、人物形象も一貫して意図的な表現になっている。人間のある生き方を、より端的に現わしているといえよう。更に、文体がこの男の性格を印象づけて、独得の雰囲気を出している。従って、この話を扱うなら、『宇治』の現代語訳よりも、木下再話の方が、興味深いと考えたのである。

高学年になり、現実の社会で生きている人間への関心や認識が高まるにつれて、子ども達は世の中の人物を単純に、善玉、悪玉と区別出来ない現状を体験する。そのような時期にこの男の生き方は種々な問題を提起してくれるのではなかろうか。だが、最終的には、人間の偽善的感情や感傷的な感情を吹き飛ばす逞しいバイタ

リティーに拍手を送ることになると思うのである。従って、高学年教材として、充分読み応えのある教材であり、古典教育の面でも、内容的には『宇治』それ自体とほとんど変化がないことから、充分古典教育の一環としての導入の役割を果たしている教材だと判断したのである。

二 教科書における民話教材の問題点

1 「さるとかに」にみる教材化の問題点

—歴史的観点からの考察—

『日本近代教科書大系』をみると、猿と蟹の話は、桃太郎に次いで、多く採られているようだ。ここでは、教科書に出ている「さるとかに」について、注目すべき点を表2に整理して掲げた。これから個々の教科書の特徴と全体的傾向を捉えてみることにする。

まず、全体的な特徴としては、表現面では、いずれも民話調の語り形式でなく、「読むお話」となっている。特に1は文語体である点が注目されよう。内容に関しても、文章に味わいが乏しく、謂ゆる報復譚に終始している。

では、部分的に各書を比較しながら、それぞれの特徴を明らかにしてみよう。

(書き出し) 1「よこちゃう」は昔話には余りにも不用意な表現だが、身近な生活空間が感じられて一面ユーモラスでさえある。が、それは兎も角、2と5の猿と蟹が「アソビニ」出かけた所が問題である。ここで二人の平素からの関係、つまり、友人であり、仲間であったという人間関係が規定され、以後の話の展開がその基本的状況・背景に規定されてしまうということである。

(柿の種と握り飯との交換の場) 1 2 3の明治期の教科書は、「だまし」たり、「ばかもの」として嘲笑するなど、猿の悪行の第一段階を明示し、いわば伏線の役割を持っているのに対し、それ以後のものは、交換したという事実描写のみで終わっている。ここでは、猿はずるい、という児童の感想は引き出せるが、猿の意図的な悪意を読むわけにはいかない。猿の存在が、中途半端で曖昧である。

(表2)

	1 文 部 省 明治20年	2 学海指針社編集 集英堂発行 明治26年	3 今泉定介・須永和 三郎 普及社 明治27年	4 第三期国定教科書 大正7年	5 第四期国定教科書 昭和8年	6 第五期国定教科書 昭和16年
書き出し	よこちゃうにて にぎりめしを拾へり。	さるとかにとがつれだちてあそびにでかけました。	あるところ		山へアソビニ	
交換の場	かにをだまし	さてさてかにはばかものだとわらひました。	かにをだまして	サルガ…ヲカニニヤリマシタ。 カニガ…ヲサルニヤリマシタ。	サルハタノンデトリカヘテモラヒマシタ。	トリカヘッコ
柿の成長の場	・早く芽を出せ柿の種出さぬとはさみではさみきるぞ ・まいあさ行きてみしに ・芽を見て喜び	ほどへて、かきのたねはめをいだして、たいぼくとなり、みがたくさんりました。	にはにまきておきたるにほどへて、めがいで、だんだんにおほきくなりてみがたくさんになりました。	・ハヤクメヲダセ、カキノタネ。ダサヌト、ハサミデハサミキル ・メヲダシマシタ。 (以下同じくりかえし)	「早くメヲ出せ早くメヲ出せ」トイヒマシタ。メガ出マシタ。(以下同じくりかえし)	「早くメヲダセ柿ノタネ早くメヲ出せ柿ノタネ」メガ出マシタ。
再会の場	・喜びてながめ居たり ・私はよこばいゆえ木に上れぬ ・私が取りてあげやう	「きにのぼれぬから……をとってくれよ」とたのみました。	きにのぼることができぬゆえ……とりてもらはんとしました。	サルガミツケテトリマシタ。	サルガアソビニキマシタ。「ボクがトッテヤラウ」。	サルガアソビニキマシタ。ボクガトッテアゲヤウ。
木の上の猿の行動	・じぶんばかりくひ ・かにははらをたてて、ここへも一つ投げぬか ・しぶ柿を投げ付けて逃げ行きけり。	・おのればかりたべて ・はやくとってくれよ ・しぶがきをとりて、かにかふへうちつけて	・おのれひとりうまさうにたべて ・ひとつくだされ ・しぶがきをとりて、かにかほになげつけました。	(猿が赤い実を食べるところなし) アライノヲカニニナゲツケマシタ。	・オイシイカキヲモギトリマシタ。 ・ジブンばかりタベテ ・カニハーツモヤリマセン。 シマイニ青イカキヲカニニナゲツケテイッテシマイマシタ。	
蟹の様子	・かうらをいため泣き居たり。	くやしがりてないておりますと、	かほをうたれてないてをりました。	・カニガシニマシタ ・コガニガナイテキマシタ。	大ケガラシテ泣キマシタ。	大ケガラシマシタ。
仲間たちと報復	・卵 白 蜂 こんぶ ・かたきうちのかせい	・たまご はち こんぶ うす ・いちどうははらをたて、にくいさるめだこらしめてやれ	・たまご はち うす ・おほいにはらだち ・かたきうち	・ハチ クリ ウス ・カタキウチ	・ハチ ウス クリ ・コラスコトニシマシタ。	・ハチ ウス 栗 ・コラスコトニシマシタ
猿の様子	猿のるすをうかがひ	・さるはおのれもわるいことをしたと気がつきましたから ・やまへにげたまままだいえに帰りません。	・さるはその時るすでありました。	(なし)	・サルヲヨビニヤリマシタ。 ・サルハヨロコデカニノウチヘキマシタ。	・サルヲヨビニヤリマシタ。
報復の有様	(省略)	(〃)	(〃)	(〃)	(〃)	(〃)
結 末	おしつぶされたり。	いちどうきびしくそのつみをせめこしらえましたゆゑこりて心をあらためて、	かにのかたきをとりてやりました。	コガニガサルノクビヲハサミキリマシタ。	カニハ、ハサミデ、サルノクビヲキラウトシマシタ。サルハジブンガワルカッタアヤマリマシタ。カニハユルシテヤリマシタ。	サルガジブンガワルカッタアヤマリマシタ。
エピローグ	此猿は何故にかかるうき目にあひたるぞ。	そののちは、よいさるになったとまうします。				

(柿の成長の場)成長の過程が説明のみで、描写のないのが23である。1は毎朝行ってみるとか、発芽を見て喜ぶなど、そこに直接手を下して世話をする姿はないが、柿の成長を見守っている心がある。それに対して、456にはその心がない。従って、56では、1の「はさみきる」という強迫的な言葉も消えて、単なる早く芽を出せという形式的な言葉のリズムのみが表現されている。

(柿が熟し、猿が柿を一人占めにする場)猿が猿に柿の実を取ることを依頼したり、猿が勝手に取ってやろうと言うなどの相違はあるが、ほぼ全本とも、柿の木上の、猿の傍若無人の振舞いは共通しており、端的にその悪行が描かれている。ただ、1では、蟹が、自分ばかり食べている猿に立腹して、猿に催促するあたり、前段の蟹の柿の木に対する心情と呼応していて興味深い。

(蟹の状況)12356は、蟹が怪我をして泣いているが、4のみが親蟹が死に、子蟹達が泣いている。猿の理不尽な行為のもたらした結果に対して、次の行動が決定される場であるから、この差は大きい。

(蟹たちの復讐の場)蟹に加勢する者に、123では栗の代りに卵が入っているのが面白い。^(註6)問題は、蟹たちの行為が、敵討か懲悪かという点である。敵討は134だが、親蟹の殺害された4は、本義的な敵討なので、猿を殺しており、13は報復なので、死までを意味していない。

懲悪の方は、256だが、そのうち2は、蟹がそれに参画しておらず、卵、蜂、昆布、臼の第三者に依って、猿が懲らしめられ、改心して、その後は良い猿になったというエピローグまで付いている。敵討という語感には、対象に対する生まの感情があるが、懲悪は、一段と高い見地から冷静な、客観的判断に基づいての処置であり、猿に対する切迫した感情の昂揚が感じられない。つまり、敵討には、心底から流露する感情の表出(人間味)をその行為の中に感じるが、懲悪には、裁く意味がその中に存在する。従

って、蟹の登場しない懲悪に、そのことが端的に表現されているといえよう。また、5では、猿が謝ったのに対して、蟹達は、「ユルシテヤリマシタ」と言う結語が付されているが、これは、敵討の場合にはない言葉で、これも、敵討と懲悪の微妙な感情の差によるものである。

懲らしめる一謝の一許す、この一連の流れは、蟹は弱者ではなく、猿の優位に立つ存在であり、従って、書き出しの部分における「アソビニ」という両者の関係を規定した言葉と呼応して、身勝手に、乱暴者の猿を友人の蟹が懲らしめ、改心させた話となってしまう。更に5に限定して言うならば、種との交換の場で、猿の悪者振りが強調されず、また、蟹が柿を育てる場面で、蟹の柿に対する心情が欠落していたことなどを指摘しておいた。だが、このことは、この民話の持ち味を矮小化し、面白味のないものにしてしまっただけに過ぎない。しかし、この懲悪が入ってくると、単に矮小化、形骸化だけの問題に留まらず、新しい意味が付加され、今までの表現もその意図のもとに布置された表現であったということになるのである。つまり、懲らしめる立場に立つ蟹は、尊大な偽善者となり、「天に代って、不義を討つ」と教え込まれた国民意識と同質のものをそこに見い出すのである。従って、国の政治的意図のもとに、巧みに換骨奪胎された「さるとかに」になっているといえよう。

なお、付言すれば、56のみが、蟹たちが出かけるのではなく、猿を呼びにやることになっている。招待されたと思って喜んで来る猿を奸計に図って懲らしめる場は、姑息な策略という印象を与える。最も、この形式は、当時の創作ではなく、児童向けの読物としては、巖谷小波の『猿蟹合戦』(「日本昔噺」博文館明治27年)が、その形を取っていることを付け加えておく。

総体的にいうと、大正期のものが、一番民話の持っている本質を捉えた再話だといえよう。ただ、一年生の教材なので、省略された部分が多く、文章が極度に簡略化されているので、味

わいは乏しい。

ところで、民話として語り伝えられている「さるとかに」はどんな話なのだろうか。

（柿の木を育てる場）蟹あ柿の種お持つて帰つて大事に庭の隅に植ゑといたさうだ。さうして毎日まい日、水うかけるやら、肥料（こい）をかけるやらして、「生いない、ほじくるぞ。生いない、ほじくるぞ」つていふつちふとなあ、柿の種もほじくられちやあ困ると思つて、まあ芽を出いたさうだ。（註7）

蟹は柿の種を大事に植え、一生懸命、大切に育てている様がよく出ている。蟹の柿の木に対するこのような基本的心情の上に、「生いない、ほじくるぞ」が生れる。従って、これは母親の、子どもの成長を願う心情表現の一形態に他ならない。この後、大きくなれ、赤い実をつけよ、という展開も、「這えば立て……」の親心と同質のものであり、この場面は、蟹の手塩をかけた柿の木の成長を願う心がよく出ている。

（仔蟹が出てくる場）そいたら、その蟹は死んですまうて、そのうちに、蟹のべんとうから、仔がざわざわ、ざわざわとはい出たで。そいたら、それがふとつて、その親の仇を打たんならんちうたげの。そいたらそのうちに、蟹ん子がふとつたら、まあ、きび団子をこしうて、出かけた。腰につけてのう。（註8）

ここには、親蟹が殺害されたのを目撃した大勢の仔蟹達が、自の力を蓄え、兵糧を用意して敵討ちに立ち上がる様が描かれている。そして仔蟹達の決起を知った蜂、円波栗、粉すり臼、じょうば石、牛の糞などが続々と仲間に加わる。この辺り、弱者が強者に対抗するには団結しかないことを語っているのだが、加勢する者達が、山奥の農民の必需品であることは、語り伝えた人達の立場もまた明示していると言えよう。この話は、東南アジアにも類話が見られるが、加勢する者達が話によって異なり、その土地の生活、風習を反映しているのも興味深い。

以上、紙面の都合で、二場面だけを採り上げたが、このような民話に基づいた再話が、児童の読み物として現在多く出版されている。その中で、現在の私達に語りかける心を感じたのは、『かにむかし』（木下順二、岩波書店）、『さるかにばなし』（西郷竹彦、ポプラ社）『さる

かに』（松谷みよ子・講談社）などであった。

また、それらを教材にしたすぐれた実践も数多くなされており、特に、次の実践に感銘を覚えたので、紹介しておく。

『講座・日本の文学教育』2—小学校1・2年の文学教育—日本文学教育連盟、新光閣（1966）より
・物語絵本—その教室での扱い方（一年）—トルストイ『三びきのくま』と木下順二『かにむかし』を教材とした場合を中心に—（こくばんの会）

・小学校一・二年における文学の授業の問題点、共同研究—木下順二『かにむかし』を教材にした場合を中心に—（野口芳宏）

『文学の授業』小学校一年 西郷竹彦編 明治図書（1969）より

・「さるかにばなし」の教材分析と授業（千葉県・柏第二小学校）

『民話の教材分析と授業』—シリーズ・民話と教育2— 西郷竹彦責任編集 明治図書（1969）より

・「さるかにばなし」（関西保育問題研究会文学会）

『感動の文学教育』＜一巻＞ 岩沢文雄、安藤操、千葉文学教育の会編 鳩の森書房（1976）より

・文学の授業「かにむかし」（須藤道子）

ところで、以上のように、保育園、小学校において投げ込み教材としての実践は豊富にあるが、第二次大戦以後の教科書には、この話は採られていない。その理由は知らないが、もし戦前の「さるとかに」のイメージが、影響しているのなら、長い年月をかけて育てて来た折角の財産を自ら葬り去るようなものである。民話の本旨に立ち返って、猿の自己本意な理論を見破り、その身勝手な行動に対して、大勢が仲間を作り、猿の横暴さに対抗する必要と、その行動を起す勇気を語り伝えることは、現在においてなお必要なことではないか。現在の教科書が、ともすると、「個人」のみに視点が合わされて、個人の意志や善意に還元され、そこに埋没しがちな中で、この民話は、非常に象徴的にそして形象豊かに民衆の心が語られている。その意味で、現代こそ私達が最も継承しなければならない民話の一つではないかと思うのである。

2 「かさこじぞう」にみる再話の問題

— 民話教材の現代的意義 —

次に、現在の教科書の中で、ブームかとさえ思われる笠地蔵を例に、民話の持つ現代的意義

について述べることにする。笠地蔵は表1に示したように、現在4社で採られており、その全部が岩崎京子氏の再話に依るものである。このうち、T社のみが、文体を異にし、語彙にも少々異同がある。

ところで、この笠地蔵が、教科書に登場して来たのは、昭和35年からと思われる。（「さるかに」と同様、戦後の教科書全部について目を通したつもりだが、なお遺漏があるかも知れない。）35年版には、学校図書（G社）と大日本図書（D社）の二社に採られている。

G社の内容を簡単に述べる。吹雪の中を、道端に立っている地蔵様に、「おじいさんは、じぶんが雪まみれになるのもかまわず、六人のじぞうさんに、一つ一ついいねいに、かさをかぶせてかえ」る。そして、この話を聞いたおばあさんは、「それはいいことをなされた。」と言って喜ぶ。夜中に、「ドサリ。ドサリ。何か、大きな音がしました。ふたりは、びっくりして、戸をあけてみました。すると、戸口には、たからもののどっさりはいったふくろが六つ、ならべてありました。」とある。物語の最初に「むかし、心のやさしい、おじいさんとおばあさんがすんでいました。」と、規定されたことが具体的には、地蔵様へ笠をかぶせ、そのことをおばあさんも喜ぶという描写になって、最後に、そのやさしい心の為に宝を得るという筋書きである。

そこで、この話は、てびきの設問に「おじいさんのうちへ、たからもののふくろをもってきてくれたのは、だれですか、どうしてでしょうか。」と出ていることから推測すると、地蔵様が心のやさしいおじいさんとおばあさんに、恩返しをした話と読ませることを目的としているとみてよい。

次にD社の方だが、これは、おじいさんがお地蔵様に笠を被せる場面の描写がくわしい。そして、その最後の場面は、「そこで、じぶんのきていたみのとかさをぬいで、のこったおじぞうさまにかけました。『これでいい、これでいい。これでおじぞうさまもいくらかさむさをわ

すれてくださるだろう。』おじいさんは、あん心して家にかえって行きました。」となっている。その夜、お地蔵様が尋ねて来て、おじいさんと呼ば起こし、「大きな木と大きなおもち」を軒下に置いて帰る。そして、最後は、「やがて明るくなると、おじいさんとおばあさんは、おじぞうさまからいただいた大きな木をおのでわりました。すると、木の中には、金やぎんがいっぱいつまっていた。おじいさんとおばあさんは、きゅうにお金もちになりました。そして、たのしいお正月をむかえることができました。」と、めでたしめでたしの部分まで書き添えてしまっている。従って、話の内容は、おじいさんの親切に対して、お地蔵様達が恩返しをしたので、貧しいおじいさんとおばあさんが急にお金持ちになった話ということになるだろう。

内容がやや異なるので、話の捉え方にも多少のニュアンスの相違はあるが、両書とも、自分が寒いことも忘れて、自分の笠まで被せたおじいさんのやさしい心、親切な心、そして、その行為を心から喜ぶおばあさんの姿が描かれており、その二人に地蔵様から思いがけない宝物が授けられた話という点では一致しているとみて良い。

では、現在の教科書に出ている笠地蔵を見てみることにする。まず、大年の晩の光景だが、「ああ、そのへんまでお正月さんがござらっしゃるというに、もちこの用意もできんなあ。」とある。正月を擬人化し、折角の来訪に何の用意も出来ない様を嘆いている。ここには、たとえば、「やれやれ、こまったな。これでは、お正月のしたくができないぞ。」（G社）「これでは、お正月のおもちもつけないぞ。」（D社）などと比較すると、自分自身の問題ではなく、相手への心遣いから生ずる困惑した心情が感じられる。岩崎再話は、この相手を思いやる心情が実に木目細かに描かれているのである。笠が売れず、仕方なく帰路に着く所では、「ああ、もちこもたんて帰れば、ばあさまはどんなにがっかりするかしれん。」と、自分の苦労より、まず家で待っているばあさまのことを思い遣っ

ている。従って、道端に寒そうに立っている六体の地藏に心を寄せ、雪を払って笠を被せる行為も当然のこととして素直に受けとめられるのである。

更に、ばあさまだが、じいさまが帰宅した時、「おお おお、じいさまかい。さぞつめたかったろの。かさは売れたのかね。」と言っている。じいさまの身を案ずる言葉が先に 出ており、やはり、じいさまと同様、相手の立場に立って考えるやさしい心情の持主と言えよう。

従って、その夜六体の地藏が尋ねて来る声も、「じいさまのうちはどこだ。ばあさまのうちはどこだ」となって、直接笠を被せたのはじいさまだが、地藏は二人の名を併せて呼んでいるのである。

以上から、この物語を纏めると、大晦日に餅一切れなく、唯一の頼みであった笠も売れず、漬け菜にお湯で年越をする貧しい生活、無情な世間の中であって、それに挫けず、常に相手を思い遣るやさしい、温かい心を持ち、楽しく餅搗の真似をして年越をする心豊かなじいさまとばあさまに、清福が訪れる話となる。地藏が福をもたらすのだが、それは単に、笠を被せたという行為に対してだけでなく、二人の常に人の立場に立って考える思いやりと心豊かな生活態度に対してもたらされたものであるということになり、前に述べた話と比較すると、深さと広がり加わっている。

(また、その意味では、T社で、「ばあさまのうちはどこだ」が削除された事は、非常に遺憾に思うのである。)

以上のように、再話には、再話者が現在その民話をどう受け止めているか、という再話者の思想が直接投影する。現代においてなお継承していく意味を何に発見するかによって再話は大きく変化する。従って、私達が、現在民話を扱う時には充分そのことに留意して、教材を選定する必要があるだろう。

民話の持つ現代的意義について、更にもう少し、別の角度から述べてみよう。この民話について、鈴木喜代春氏は次のように述べておられ

る。

結論を述べるならば、おじいさんの「親切」心を語るのではなくて、そのことを強調するのではなくて、この民話の心というものは地藏尊の慈悲にすがる心を語っているのではないかということになったのである。(註9)

これは、笠地藏が何故語り伝えられてきたのか、その本質について言及されている点である。確かにこの民話は、地藏尊の霊験譚であり、その裏を返せば、地藏尊にでも祈願しなければどうしようもなかった民衆の心や生活を反映していると言えよう。しかし、伝承された本質は、その一事に尽きるのであろうか。採集された話を読む限りでは、この民話の持つ魅力の一つは、二人の人物形象にあると思ったのであるが。しかし、そのことは扱置、教材化の視点について、

教科書の文章は、どちらかといえば、きわめて現代的要求によって再話されている。そのために、民話が本来もっている「ころ」をさぐることがむずかしくなる。……

民話の教材化とは……その民話のもっているころをつかむことから始まる。(前掲書より引用)と述べておられる。勿論、民話が伝承されてきた本質をしっかり把握しなければ教材化は出来ない。しかし、多くの民話の場合、その語り伝えられてきた本質は、ただ一つに集約出来る程単純でないということである。それぞれの民話を持っている幾つかの本質の中から、現在、私達が何を最も重要と考えるか、これが教材化の最も大切な視点ではなかろうか。また氏の、教科書の文章の批判は、私が先に述べたG社のものに対する批判で既に内容を瞥見したところで察出来たと思うが、安易な解釈に依る再話への批判である。従って、この具体的な例においては、氏の意見に同感であるが、一般論としてみると、再話が現代的要求によってなされることに否定的な見解を示しておられることに疑問を持つのである。勿論再話は、その民話の心から、ずれたものであっては論外だが、それを踏えておるならば、その後は、むしろ現代的要求が優先すると思うのである。このことがまた、民話が口承文芸であることを示す特徴そのものであり、民話の現代的意義もここに存すると思

うからである。

三 教科書における民話教材の取り扱い方に関する考察

1 民話(昔話)としての認識と文体について
教科書の民話教材の中で、民話として扱われている教材が、意外に少なかったことについては既述した。ここでは、その具体的な取り扱い方について概観しておこう。

(表3)

教材名	会社名	学年	予め規定	解説	文体	読書指導
わらしべちょうじゃ	N	1	○			
おむすびころりん	T	1				○
かさこじぞう	K	2			○	○
かさこじぞう	M	2	○		○	
石あげまつり	G	3			○	○
やまんばのにしき	N	3			○	○
力太郎	M	3	○	○	○	○
吉四六話	M	4	○	○	○	○
山なし取り	T	4	○			○

「予め規定」というのは、教材表題の前に、「むかし話を読みましょう。」とか「民話のおもしろさを読み取ろう。」とか「でんせつのおもしろさを読む。」などと、予め教材が民話・昔話・伝説などと規定されているものを指す。ジャンルが意識的に明示されているものとして評価した。

「解説」は、教科書に、民話からの視点で、教材に解説が施されているものを指す。読みの方向づけの参考にもなり、民話意識が明確に出ている教材とみて良い。

「文体」は、てびきの設問で、語り口に注目しているものを指す。たとえば、「つぎのことばを、今のことばになおしてみましょう。」とか「年よりらしいことばづかいに気をつけて、お話をするように、声に出して読んでみましょう。」『あったそうな』『これはなんとしたこと』『はて、まあ』など、民話らしい語り方に気をつける」などをいう。民話の魅力は一つ

は語りにあるのだから、民話からの視点としては、大切な問題である。

「読書指導」は、同じく、てびきの中で、「学きゅうぶんこや図書かんで、日本のむかし話をさがして読みましょう。」「はかに、山のでんせつを知っていたら、みんなに話しましょう。」「民話には、おもしろい話、ふしぎな話など、たくさんあります。民話を読んで、発表会をしましょう。」などと、読書指導の方へ発展する取り扱いをしているものを指している。

2 「てびき」の設問について

① 貧しくも心豊かな庶民の生活を読みとる —「かさこじぞうの」場合—

次に、内容の読みとりを意図した「てびき」の設問について、民話教材としての視点からみた妥当性、設問に籠められた意義(内容上、指導上、過程上)などについて述べて行くことにする。

まず、「かさこじぞう」だが、この教材は4社が取り上げており、設問を分析すると、①場面ごとの読みに関する設問、②複数の場面から総合して読みとる内容に関する設問、に分けられる。

①の中で読みとりが特に深められる設問

・じいさまやばあさまはどんな気もちだったでしょう。(もちつきのまねをするとき)G社。

貧しさの中でもユーモアを失なわない二人。貧しさが、心を蝕み、卑屈になることなく、恬淡とした二人の心境が表われている。従って、ともすると私達の生活では、貧乏が精神を蝕む状況の中で、この二人の態度は理想の境地であり、また一方、貧乏に挫折してしまわない民衆の意地を感じさせる場で、この民話の読ませ所の一つであろう。

・このお話を読んで、つぎのようなことについて話し合ひましょう。(ま夜中にじぞうさまが来た時のようす)T社

民話の中へ入り込めない子には、現実との対応で、そんなことがあり得ないと反論が出てくる可能性のある場面である。現実には有り得ないことが、話の中で実現するのが、民話の一つの

形式だが、それは、余りにも苛酷な現実生活の中で、民衆がふとみる夢であり、そして、その夢を夢と知りつつも、なお、心の隅でそれが支えとなっている。あまりにも哀しく、慎ましやかな心情をそこに感じさせる場でもある。従って民衆のこの夢に託された心情を是非感じとらせる必要があるのだが、夢の世界に入り込めない児童には、ここに至るまでの、二人の地藏様に対する態度が表現されている場面を充分読みとらせる必要があるだろう。特に、「地どうさまが六人立っていました。」という擬人化で、じいさまの地藏様に対する感情移入が行われる場面から、あとは、吹雪の中で自分のことも忘れて、一体一体丁寧に話しかけながら雪を落し、体を撫で、笠を被せるじいさまの姿を浮き彫りにして、じいさまにとって、この場の地藏は、石の冷たい地藏様でなく、人間と同様に感じていることを読みとらせる必要がある。その夜の地藏様は、じいさまの人間らしい行為に、人間らしく応えたにすぎない。そして、人間とは、他人の苦痛を自分の痛みとして感ずることの出来るやさしさを有する者という人間観がこの民話の底流を流れている。ここは、もう、人や物という物理的な区分の世界ではなく、同質の心情を共有する者の、心が交錯し合う世界なのである。

②の設問は、更に二つに大別される。一つは「ふたりはどんな人でしょう。」(G, K, T社)という、二人の性格、心情を複数の場面から総合して読みとることを意図した設問である。民話教材に限らず、物語文の読みとりの場合は、場面ごとの詳細な読みが、まず基本になる重要なことだが、その次に、主題を探る前段階として、場面、場面で描かれていたことがらを、全体的な視野から統一された全一性を有するものとして捉え直す段階が是非必要である。この設問は、その意味で、主題に迫る最も本質的な二人の人物を問題にしておき、妥当性のある設問といえよう。

もう一つは、「ふたりが、おたがいにやさしくいたわり合っているところをさがしませう。」

う。」(M社)というような、予め解釈された意図のもとに複数の場面に亘って考える設問である。教材の本質に迫る、設問を幾つか並べて、読みの方向を方向づけながら、読み方を深めていくことを意図したこの形式も、二年生という学年の発達段階には適応した設問であろう。

貧しくも、心豊かな二人の生き方を、じっくりと読みとらせる必要のあるすぐれた教材だが、「てびき」も概ねその方向に向っての取り扱いがなされているようだ。

② 魅力あふれる主人公像を読みとる

—「力太郎」の場合—

「力太郎」は豪快なスーパーマン物語である。スケールの大きな人間的魅力が、この民話の魅力の原点であろう。この種の民話—主人公の人間的魅力が中心になる場合は、そこに焦点が合わされた設問が考慮されるのが原則であろう。教科書の解説にも、「民話には、むかしの人々のねがいがこめられています。『力太郎』も、こんなに大きくて、力が強くて、人々のためになってくれる人がいたらいいな、というねがいがから作られたのでしょう。」と、書かれており、この民話が、力太郎の人間的魅力に支えられてきたことを示唆している。ところが、設問には、「三人の太郎は、どんなことをしたか。そのことから、三人の太郎のことをどう思うか、話し合ってみよう。」とあるだけである。これでは、彼の魅力を引き出す設問としては、はなはだ弱いのではなからうか。力太郎に籠められた民衆の願い、それが何であったのかは、力太郎の人物形象を明らかにすることによってしか解くことは出来ない。換言すれば、力太郎の人物形象を明らかにすることによってこそ、昔の人々の率直な願いが浮き彫りにされるのである。従って、力太郎に直接焦点を当てるべきではないかと考えるのである。

・ じいさまとばあさまは、どんな気持ちで人形をこしらえ、育てたのだろうか。

充分子ども達に話し合わせたい設問である。貧乏で、あるものといえば、垢しかいないじいさまとばあさま。彼らがその垢で作った人形があか太郎だった。従って、彼は文字通り二人の体から出た分身であり、二人の生命そのものである。

った。そして、何もかも搾取される中で、これだけは取られずに済む二人の掛替のない財産であった。じいさまとばあさまが大切に養育する根底には二人のそんな思いが籠められている。勿論、民話類型中では、あか太郎は、やがて偉大な力を発揮する人物として異常生誕（そこには、人間の力の及ばない神の威力を信ずる民衆の思いが反映しているが）のパターン化の一つであるが、この話が、それが「垢」であったところに特徴があり、従って、垢の意味を充分掘り下げる必要のあることを意図した設問である。

三人の太郎については、前述したように同質の問いをかけているが、力太郎と他の二人は役割の相違があり、同質に論ずることは出来ないだろう。二人の太郎は力太郎の力自慢の引き立て役であり、脇役にすぎない。ただこの民話は奇想天外なこの力競べが魅力になっていることはいままでもないが、それは全て、力太郎の形象を肉付けする材料となっているのである。面白いのは、この場に表わされている力の倫理である。力＝正義の方程式は、現実の世界では全く適用しない。しかし、ここでは堂々と億面もなく言い切っている。この単純明快な、そして、それが永久に願望でしかない思想であるだけに、この奇想天外な力競べと表裏一体となって、架空の世界へ読者を誘うのである。読者は、「そんな馬鹿な」と笑いながら、充分楽しめば良いのである。

三人の意味は、力競べにだけあるのではない。化け物に対決する場面で重要な意味を持つ。力太郎は二人の仲間とともに巨大な化け物に立ち向う。決して一人で退治したのではなく、三人の仲間がいたから退治することが出来たのである。三人の問題は、ここで初めて等質の人間関係に解消されるのである。

—「吉四六話」の場合—

頓智＝ユーモア＝笑話。つまり、たかが頓智話、笑い話ではないか、という隠れ蓑を着て、正々堂々といつも偉丈高に理不尽な要求をする人々に対する反抗の物語である。従って、それは、圧倒的に民衆に人気があっただろうし、楽しく、愉快地尾鰭をつけて語り伝えられてきた。吉四六という一人の男に託して語った民衆の智

恵話である。読んでいて爽快であり、民話としては、力の強い者への風刺という一点に焦点が絞られているので、単純明快で、「てびき」の設問も端的に的がそこへ絞られている。つまり、「一つ一つの話で、どんなところがおもしろいと思ったか。」「それぞれの話で、吉四六のとなちのおもしろさがどうちがうか」など、民話の本質にストレートに迫っている。

そこで、ここでは、「この話を通して読んで、吉四六はどんな人だったか、また、外の人たちは吉四六のことをどう思っていたか、話し合ってみよう。」という設問に関連して、物語文の読みとりと民話の読みとりの微妙な相違について触れておくことにする。この設問の前半は問題ないが、問題になるのは後半である。謂ゆる物語文では、後の問いは、文章に表現されていないことを問う問題であるから、設問としては極めて妥当性を欠く。もし、設問になった場合、子ども達は自己の主観的な感想を述べるしか方法はなく、それは文章の読みとりとは区別される性質のもので、その話し合いは読解としてはほとんど無意味なものに過ぎない。

しかし、民話の場合はどうだろうか、「外の人」の中には、今までこの話を語り伝えてきた人達をも包括する巾があることに注目したい。従って、民話の場合は、自分も次の語り手として「外の人」になり得る資格を有する。従ってそういう立場での自由な話し合いは、よりこの民話の本質に迫れるだろうし、更には、自分達の代弁者としての吉四六の姿をより正確に浮き上がらせることになる。民話の特性を生かした設問といえよう。

③ 自然の中に生かされている人間を読みとる —「山なし取り」の場合—

民話には、私達の祖先が如何に自然と闘い、また、自然の慈愛の中で生かされて来たかを語るものが多い。そこに描かれるのは、自然に対処する人間の在り方の問題であり、自然の法則に逆わず、従順で謙虚な人間の生き方に対して、自然は限りなくやさしい姿を私達の前に現わしてくれる。

「山なし取り」も、その中に属する民話の一つであろう。三人の子どもが出合ったばあさまは、自然そのものの現身である。自然は常に私

達に前もって情報を提供し、警告を与えてくれるのである。私達がそれを捕えることが出来ないのは、聞こうとする耳を持たないからで、謙虚に自然に身を委ねる気持ちさえあれば、それは、自然に聞こえてくるのである。

山梨取りに行った太郎も、ばあさまが親切に教えてくれているにもかかわらず、「太郎は、鼻でわらって、どんどん歩いて行」く。そして、笹が、「行くなっちゃカサカサ」と鳴っている方へ、「ばあさまの言うことなど、たいして気にもしていなかったの、どんどん進んで行きました。」とある。果して、その結果は、「ぬまの主、げろりと飲まれてしまいました。」ということになるのである。

この話の辺り、神沢利子氏の再話では、「『ふん、ばあさまのいったささっぱはこれだな。』とおもったが、たろうは、やまなしがもうすぐみつかるとおもうと、うれしいやらしがせくやら、みちのことをすっかりわすれてしまった。」となっている。また、平野直氏の再話では、「たろうは、ばあさまにいわれたこともわすれて、『ゆくなっちゃがさがさ』となっているみぎのみちへは行っていきました。」となっている。

教科書では、太郎が、人間の自然に対する傲慢さを典型化した人物として形象化されているが、後に掲げた二冊は、人間の不注意を意味しているに過ぎない。しかし、自然は人間の単なる不注意であっても許さない。太郎はやはり沼の主「けろりとのみこまれて」しまうのである。そのような厳しい自然の状況の中で、細心の注意を払い、自然に逆わず、謙虚に自然の声に耳を傾けたからこそ、必要なものを手に入れて、今まで生きてきた人間の歴史の一齣を語っている民話である。従って、民話としての面白さは、神沢氏や平野氏の再話の方にあるといえよう。教科書の場合は、その状況を、子どもに理解しやすくする為、再話者の解釈が全面に押し出された形で、形象化されているといえる。

紙面の都合で、後の場面についての説明は省略するが、要するにこの話は、自然に対応する人間の考え方、行動をテーマにしたものである。従って、「太郎や次郎が、ぬまの主に飲まれてしまったわけ」「三郎が山なしを取ることがで

きたわけ」を考えさせる設問は、話の本質に迫るものとして妥当であろう。ただ注意したいことは、それが単なる太郎や次郎、三郎の個人的行為として帰着せぬよう充分配慮する必要があることだ。再話の際の人物の形象化が、既述したように、そういう危険に陥りやすい要素を持っているので、指導の際には特にそのことに留意すべきであろう。

なお、この民話は、末子成功説話のパターンをとっており、そのこと自体が、古い家族制度（長子殺害思想や、末子相続を意味する）の形態を反映しているなどの問題もあるが、その方の視点からの考察はここでは必要がないので省略する。

—「やまんばのにしき」の場合—

この民話の面白さは、山姥にある。そして、それを一際興味深くしているのが話の筋の運び方である。以下、具体的に述べてみよう。

月のいいばんで、ふもとの村では村じゅうの者が月見をしていたと。すると、空がにわかにくもってきて、風はふきだす、雨はふりだす。しまいには、ひょうまでが音をたててふってきた。……そのうちに風がゴーッとふいたかと思うと、尾根をドロドロとふみ鳴らして、さけぶ声がした。「ちょうふく山のやまんばが子どもを生んだで、もちついてこ。ついてこねば、人も馬も、みな食いころすぞお。」何やら知れんあばれ者は、そうさけんで村じゅうの屋根をとび歩き、ふみ鳴らしたが、やがて、その声も遠なった。

これは、書き出しに続く所で、物語の発端を示す部分である。ここに登場する暴れ者は、山姥の子供「がら」で、彼一存の行為なのだが、勿論、村人達はそんなことを知る由もなく、山姥の意志に基づく所業だと思っている。村人達にとって山姥は恐怖の対象でしかないのである。このような、村人達の山姥に対する感情が、ずっと作品の底流を流れ続ける中で、物語は展開していくのである。

従って、ちょうふく山への案内役を自ら申し出たあかざばんばの勇気が、並々ならぬものであったことは、この場との対応でより正確に把握することが出来るであろうし、また、山姥に引き止められて、21日間働いている間、「きょ

う食われるか、あすこそ食われるかと思いがら」毎日を過す彼女の心境も、この恐怖心を基底に置いて考えることによって、より切実な感情として理解出来るのである。

このような筋の展開をとりながら、実はこの山姥は意外にも心のやさしい山姥であったというどんでん返しの構想が、この民話の面白さである。従って、読後に安堵の溜息を伴った明るい解放感があり、人々に親しまれ、興味を持たれるのもそこに原因がある。

しかし、この民話の面白さは単にそれだけに留まらない。今述べたように、山姥に対する恐怖心を一方では持ちながら、一方では、村の為に生命を投げうつ勇氣と行動力を持ったあかざばんばの人間の魅力がこの民話には溢れている。彼女は、一緒に餅を担いできた「ねぎそべ」と「だだはち」が村へ逃げ帰った後も、おらまで逃げ帰れば、「村の人たちに申しわけねえ、おらが食いころされればすむこんだ」と決心して山へ登って行く、責任感の強い人物であり、また、山姥に貰った「にしき」を村人達に分け与え、「自分の手もとには、ほんの少ししかのこさなかった」やさしく無欲な性格の持ち主でもある。

あかざばんばの勇氣ある決断、責任ある行動、やさしい心情が、結局村へ幸福をもたらしした。山姥とは、この場合、自然の現身であろう。自然は、その正体をあかざばんばのような人物にのみ明かす。換言すれば、あかざばんばのような人間によって自然の神秘が次第に明らかにされ、それは、人間に危害を与える存在でなく、幸をもたらす者として我々の前に姿を現わす。しかし、あかざばんばのような、勇氣や責任感ややさしさのない人達には、ただ恐怖の対象でしかないのである。自然から、自然の恵を引き出すのは、実に私達の生き方、心の持ち方という人間側の要素に規定されるのだということをこの民話は意味している。

従って、この民話の本質を探るには、あかざばんばの人物形象を明らかにすることが是非必要なのだが、設問には、山姥のことについて問題にしているのみで、あかざばんばについては何も触れていない。この点、設問としては、再考する必要があるだろう。

注1 「中学・高校の古典教育について」(金沢大学教育学部教科教育研究 第二号) 1968年

注2 『民話と子ども』岩沢文雄・小松崎進共編、鳩の森書房刊、1970年

注3 『今昔物語集五』(日本古典文学大系) 岩波書店刊

注4 『わらしべ長者』一日本の民話二十二編一木下順二作、岩波書店、1962年

注5 『字治捨遺物語』の引用は、「日本古典文学全集」(小学館)に依った。

注6 「さるとかに」は本文叙述以外には、次のようなものがある。(明治時代のもののみ)

『尋常国語読本』甲種巻二(金港堂) 明治33年
をばのゑとき

上のゑはわるいさが、かきを、かにに、なげつけて、ゐるところであります。

下のゑは、わるいさが、うすにおしつぶされたところあります。これは、さるかにがっせんのゑであります。

『国語読本』巻一 坪内雄蔵著(富山房) 明治32年
かきのたねにとぎりめし。

はち。うす。くり。さるをうつ。

『日本の詩歌・別巻』より(中央公論社刊)

さるかに(石原和二郎作詞、納所弁次郎作曲)

はやくめをだせ かきのたね

ださぬとはさみで ちょんぎるぞ

はやくならぬか かきのみよ

ならぬとはさみで ちょんぎるぞ

はちやたまごや たちうすが

かにをたすけて かたきうち

たまごのじらいか はちのやり

とうとうさるめは つぶされた(明治33年)

注7 『日本昔話集成』1 関敬吾 角川書店(1950年刊)

注8 『佐渡国仲の昔話』(昔話研究資料叢書3) 丸山久子編 三弥井書店 1970年

注9 『国民教育における民話』(西郷竹彦責任編集 明治図書1969刊) 所収。「教材化の視点」より引用

注10 『なしとりきょうだい』ポプラ社 1919年刊

注11 『やまなしもぎ』福音館 1977年刊

注12 この民話のすぐれた再話としては、木下順二氏の「なら梨とり」がある。氏の再話では、ばあさまが、「行くなっちゃガサガサ」と鳴っている方へ行くよう教える。上の二人は、その言葉を信じて、沼の主に飲み込まれるのだが、三郎は、「あのばあさまはあんようにいったが、しかしこのかわいらしい笹葉コどもが、風に吹かれていい音に鳴っておるのをきいておると、どうも笹葉コどものいうとおりのにのぼって行ったほうがいいような気がするぞ」と考えて反対の方へ行くのである。三郎の自然それ自体に対する従順で、注意深い態度が結局成功するという本質に変化はないが、ばあさまの持つ意味がやや本文に引用した書と異なるので、混乱を避ける為叙述を控えた。つまり、ばあさまはやはり自然を形象化したものに外ならないのだが、自然は常にそんなにお人好しではないのである。私達の判断を惑わすような現象も時には起こす。その意味では木下再話の方が、自然の形象に奥行きを与え、民話をより重厚なものにしていると言えるのである。